



THE UNIVERSITY *of* EDINBURGH

## Edinburgh Research Explorer

### La maturità intellettuale come

**Citation for published version:**

Candiotto, L 2017, 'La maturità intellettuale come ', *Giornale Critico di Storia delle Idee*, vol. 2017, no. 1, pp. 47-58.

**Link:**

[Link to publication record in Edinburgh Research Explorer](#)

**Document Version:**

Publisher's PDF, also known as Version of record

**Published In:**

Giornale Critico di Storia delle Idee

**General rights**

Copyright for the publications made accessible via the Edinburgh Research Explorer is retained by the author(s) and / or other copyright owners and it is a condition of accessing these publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

**Take down policy**

The University of Edinburgh has made every reasonable effort to ensure that Edinburgh Research Explorer content complies with UK legislation. If you believe that the public display of this file breaches copyright please contact [openaccess@ed.ac.uk](mailto:openaccess@ed.ac.uk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.





THE UNIVERSITY *of* EDINBURGH

## Edinburgh Research Explorer

### La maturità intellettuale come akmé

**Citation for published version:**

Candiotto, L 2017, 'La maturità intellettuale come akmé' Critical Journal of History of Ideas, vol 1/2017, pp. 47.

**Link:**

[Link to publication record in Edinburgh Research Explorer](#)

**Document Version:**

Publisher's PDF, also known as Version of record

**Published In:**

Critical Journal of History of Ideas

**General rights**

Copyright for the publications made accessible via the Edinburgh Research Explorer is retained by the author(s) and / or other copyright owners and it is a condition of accessing these publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

**Take down policy**

The University of Edinburgh has made every reasonable effort to ensure that Edinburgh Research Explorer content complies with UK legislation. If you believe that the public display of this file breaches copyright please contact [openaccess@ed.ac.uk](mailto:openaccess@ed.ac.uk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



*Direttori editoriali:*

Andrea Tagliapietra, Sebastiano Ghisu

*Direttore responsabile:*

Giovanni Campus

*Redattore Capo Centrale:*

Enrico Cerasi

*Coordinatori di redazione:*

Alessandra Pigliaru, Gianpaolo Cherchi

*Redattori:*

Raffaele Ariano, Luca Basile, Mario M. Bosincu, Marco Bruni, Corrado Claverini, Diego Fusaro, Alfredo Gatto, Giuseppe Girgenti, Erminio Maglione, Antonio Moretti, Maria Russo, Valentina Sperotto, Janna Voskressenskaia

*Membri corrispondenti:*

Fulvio Accardi (Istituto Italiano per gli Studi Storici - Napoli); Raphael Ebgi (Freie Universität Berlin); Luigi Sala (Université François Rabelais de Tours); Michele Giugni (Technische Universität Dresden)

*Redazioni:*

Sassari: Dipartimento di Storia, Scienze dell'Uomo e della Formazione, Università degli Studi di Sassari, Via Zanfarino, 62 - 07100 Sassari.

e-mail: redazione-sassari@giornalecritico.it

Milano: Centro di Ricerca Interdisciplinare di Storia delle Idee (CRISI), Università Vita-Salute San Raffaele - Milano, DIBIT 1 - Via Olgettina, 58 - 20132 Milano.

e-mail: redazione-milano@giornalecritico.it

*Comitato Scientifico:*

Claudia Baracchi (Università degli studi di Milano-Bicocca), Claudio Bartocci (Università degli studi di Genova), Simonetta Bassi (Università di Pisa), Giovanni Bonacina (Università di Urbino), Gavina Cherchi (Università di Sassari), Francesca Crasta (Università di Cagliari), Amina Crisma

(Università Alma Mater di Bologna), Stefano Cristante (Università di Lecce), Massimo Donà (Università Vita e Salute san Raffaele Milano), Giulio D'Onofrio (Università di Salerno), Catherine Douzou (Université François Rabelais de Tours), Emmanuel Faye (Université de Rouen), Nicola Gardini (University of Oxford), François Jullien (Université Paris VII-Denis Diderot), Michela Marzano (Université Paris V), Roberto Mordacci (Università Vita e Salute San Raffaele Milano), Jean-Luc Nancy (Université de Strasbourg), Vesa Oittinen (Università di Helsinki), Francesca Rigotti (Università della Svizzera Italiana), Renato Rizzi (Istituto Universitario di Architettura di Venezia), Hans Bernard Schmid (Universität Basel), Homero Silveira Santiago (USP - Universidade de São Paulo), Leonel Ribeiro dos Santos (Universidade de Lisboa), Alexandre Guimarães Tadeu de Soares (Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)), Emidio Spinelli (Università La Sapienza di Roma), Pirmin Stekeler-Weithofer (Universität Leipzig), Cristina Terrile (Université François Rabelais de Tours), Italo Testa (Università degli studi di Parma), Francesco Valagussa (Università Vita e Salute san Raffaele Milano), Mauro Visentin (Università di Sassari), Frieder Otto Wolf (Freie Universität Berlin), Günter Zöller (Ludwig-Maximilians-Universität München).



NUMERO 1/2017

# **GIORNALE CRITICO DI STORIA DELLE IDEE**

**RIVISTA INTERNAZIONALE DI FILOSOFIA**

**Critical Journal of History of Ideas**

**FIGURE DELLA MATURITÀ  
FIGURES OF MATURITY**

 **MIMESIS**

Il «Giornale Critico di Storia delle Idee» è indicizzato presso la banca dati internazionale per gli studi filosofici *The Philosopher's Index*.

La rivista si avvale di un *codice etico* ordinato secondo gli standard indicati dal COPE (*Committee on Publication Ethics*) nel *Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors*. I testi devono essere conformi alle norme etiche ed editoriali indicate sul sito [www.giornalecritico.it](http://www.giornalecritico.it)

La versione elettronica di questo numero sarà disponibile sul sito [www.giornalecritico.it](http://www.giornalecritico.it) a un anno di distanza dall'uscita in formato cartaceo. Sul sito è possibile reperire la versione elettronica dei numeri della prima serie della rivista. La politica editoriale della rivista è orientata verso una tipologia di pubblico scientifico. Gli scritti proposti per la pubblicazione sono sottoposti al processo di *double blind peer review*.



Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 30,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:  
[ordini@mimesisedizioni.it](mailto:ordini@mimesisedizioni.it)

L'acquisto avviene per bonifico intestato a:  
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19  
20099 - Sesto San Giovanni (MI)  
Unicredit Banca - Milano  
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368  
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)  
[www.mimesisedizioni.it](http://www.mimesisedizioni.it)  
[mimesis@mimesisedizioni.it](mailto:mimesis@mimesisedizioni.it)

Isbn: 9788857542317  
Issn: 2240-7995

© 2017 – MIM EDIZIONI SRL  
Via Monfalcone, 17/19 – 20099  
Sesto San Giovanni (MI)  
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Registrazione Tribunale di Sassari n. 455 del 14/7/2008

## Indice

### **«Giornale critico di storia delle idee», Figure della maturità a cura di Enrico Cerasi**

- 7 *Nota editoriale*, di Enrico Cerasi

#### **Per una filosofia della maturità:**

- 13 Romano Màdera, *Ambivalenze della maturità*  
21 Andrea Tagliapietra, *La maturità come stile*  
35 Diego Fusaro, *Maturità negata. Precarizzazione  
e de-etichizzazione del mondo della vita*

#### **Percorsi di storia delle idee:**

- 47 Laura Candiotti, *Maturità intellettuale come ἀκμῇ*  
59 Valentina Sperotto, *Il momento felice: la maturità come armonia  
tra passioni e ragione nel pensiero di Diderot*  
77 Bianca Bellini, *Per un ritratto della maturità: sfumature, confini  
e orizzonti di un agire multivettoriale*  
95 Valeria Ferraretto, *Im-maturità: dalla liquidazione alla maturità  
dell'individuo nel pensiero di Th. W. Adorno*  
111 Enrico Cerasi, *Ermeneutica del sé ed ermeneutica biblica.  
Note intorno alla genealogia del soggetto moderno secondo  
Michel Foucault*;  
129 Luigi Sala, *Critica della maturità. Giorgio Agamben,  
Aristotele e la nozione di compimento*;  
145 Luca Girardi *La filosofia di Epicuro in Immaturi  
di Paolo Genovese*

#### **Storia delle idee e interculturalità**

- 163 Chiara Dolce, *Il rito di passaggio come strumento di maturità.  
Contributi dell'antropologia culturale antica e contemporanea*  
183 Amina Crisma, *Maturità e spontaneità nella Cina antica:  
una conquista della semplicità difficile a farsi*

### **Controversie**

- 193 Sebastiano Ghisu, *La materialità dell'ideale*  
209 Domenico Cortese, *Filosofie del "più Europa":  
sovranismi di coscienza e sovranismi scientifici*

### **Note critiche**

- 221 Antonio Moretti, *Michel Foucault. Illuminismo e critica*  
231 Valentina Sperotto, *Giorgio Agamben. Infanzia e storia.  
Distruzione dell'esperienza e origine della storia*  
239 Caterina Piccione, *Francesco M. Cataluccio. Immaturità.  
La malattia del nostro tempo*



# La maturità intellettuale come ἀκμῇ - Intellectual Maturity as ἀκμῇ

di Laura Candiottio (University of Edinburgh)

**Abstract:** Taking ἀκμῇ as the key term for understanding the Greek meaning of maturity, I depict the notion of “intellectual maturity” within the account provided by Plato and Aristotle for παιδεία as the long-lasting training for the production of the virtues of character. If ἀκμῇ is the prime of life, and if virtue is the excellence of the character, intellectual maturity as ἀκμῇ is one of the virtues of the epistemic character achieved within the process of education. Discussing the definition provided by Roberts and Wood (2007) about the intellectual firmness as the proper flexibility about “hold”, i.e. our care for the epistemic goods, and the contemporary literature on virtue epistemology, I depict the virtue of intellectual maturity as the disposition to act being oriented by the truth and sensitive to the situations. Grounding on Aristotle’s function argument, I claim that, if virtue is the best way at performing the proper function, intellectual maturity is the way in which an agent performs properly her cognitive tasks. Therefore, intellectual maturity appears to be one of the core elements of the Greek model of rationality. Developing intellectual maturity through the proper training means to lead to the flourishing of the knowledge.

**Keywords:** intellectual maturity, ἀκμῇ, virtue, education, Plato and Aristotle.

**Sommario:** 1. Introduzione; 2. La παιδεία tradizionale e il modello educativo platonico; 3. La pluralità dei culmini e lo sviluppo delle virtù; 4. La maturità come virtù; 5. Conclusione.

γένοι' οἷός ἐσσι μαθὼν  
Pindaro

## 1. *Introduzione*

La parola greca ἀκμῇ è molto difficile da tradurre. Essa indica la cima, la vetta, il punto più alto di qualcosa, ma anche il raggiungimento del culmine in una fase di sviluppo e quindi, il raggiungimento della maturità, intesa come il momento

appropriato (il *καίρος*) in cui vengono espresse al massimo grado le potenzialità. Essa indica anche il punto di mezzo nell'arco temporale della vita (per i Greci a quarant'anni) o il punto di svolta di una malattia, la crisi, momento in cui, per la medicina ippocratica, o la malattia prenderà il sopravvento sul paziente conducendolo alla morte o, al contrario, inizierà la fase di remissione. È significativo, inoltre, che la datazione di un autore della Grecia arcaica o classica, fornita spesso attraverso il riferimento alle Olimpiadi, potesse comprendere anche la sua *ἀκμή*, intesa come maturità intellettuale – le *Vite dei filosofi* di Diogene Laerzio forniscono dozzine di esempi in merito<sup>1</sup>.

L'ipotesi che qui vorrei avanzare e che mi permetterà, nello svolgimento dell'argomentazione, di enunciare la tesi secondo cui la maturità stessa vada intesa come una virtù intellettuale, è quella secondo cui la nozione greca di *ἀκμή*, in riferimento alla *παιδεία* platonica e aristotelica, sia rilevante per comprendere la nozione di "maturità intellettuale" come sviluppo di virtù volte alla produzione di conoscenza. La concezione "produttiva" della conoscenza è cruciale per la nozione di maturità dal momento che essa implica la capacità di un organismo di dare frutto. Questo tipo di "produzione", però, se inteso adeguatamente secondo il principio dello sviluppo/maturità, non è qualcosa di estrinseco all'agente epistemico, ma è espressione del suo essere divenuto maturo e perciò generatore di conoscenza<sup>2</sup>.

Se nella maturità intellettuale ciò che si produce è la conoscenza, o la ferma motivazione nei confronti di essa, si istituisce allora un interessante nesso semantico tra la maturità e la saggezza che pone in massima evidenza la questione dello sviluppo delle virtù intellettuali del giovane, conducendolo alla sua *ἀκμή*, ma che anche crea una discrasia temporale tra la maturità del corpo, raggiunta con lo sviluppo sessuale, e la maturità dell'intelletto che si ritiene sopraggiungere successivamente<sup>3</sup>. Divenire sessuale e divenire biologico si compongono quindi con un divenire etico e un divenire epistemico attraverso la *παιδεία* volta alla produzione di una "seconda natura". La maturità intellettuale viene cioè raggiunta all'interno di una *παιδεία* funzionale non solo alla produzione di un carattere epistemico ma anche al raggiungimento della vita felice.

Dopo aver introdotto alcuni tratti della *παιδεία* classica, affronterò nella seconda sezione l'impostazione platonica e nella sezione terza quella aristotelica per evidenziare come la nozione di maturità venisse intesa all'interno di un paradigma evolutivo che per Platone conduceva al culmine delle capacità produttive nell'arco

<sup>1</sup> Sappiamo che Apollodoro, nella sua opera perduta *Chronikà*, utilizzò l'*ἀκμή* quale sostituto della data di nascita.

<sup>2</sup> Non a caso, i riti di passaggio antichi celebravano il momento nel quale i giovani divenivano sessualmente maturi, ovvero in grado di procreare, e la parola italiana "acne", che deriva proprio da *ἀκμή*, esprime l'"eruzione" nel volto tipica degli adolescenti.

<sup>3</sup> Per Platone (*Resp.* V, 460d-461a), da un punto di vista di sviluppo biologico, c'è un arco temporale di vent'anni nel quale sia il corpo sia la mente sono nella loro massima potenza, ovvero per le donne tra i venti e i quarant'anni e per gli uomini tra i trenta e i cinquanta. La parola greca utilizzata da Platone per indicare questo periodo di massimo fiorire del corpo e della mente è proprio *ἀκμή* (*μέτριος χρόνος ἀκμῆς*, 460e; *αὕτη ἀκμή σώματος τε καὶ φρονήσεως*, 461a).

dell'intera vita e che per Aristotele, invece, doveva venire inteso in maniera plurale, ovvero come attuazione delle potenzialità in ogni specifica fase di sviluppo e per uno specifico essere. Nella quarta sezione mi rivolgerò invece alla letteratura contemporanea in seno all'epistemologia della virtù (*virtue epistemology*), sostenendo che non solo la maturità conduce alla virtù, essendo essa il culmine dello sviluppo, ma che essa stessa dev'essere intesa come una disposizione virtuosa. Analizzando l'agire maturo individuerò nella "fermezza intellettuale" una sua caratteristica propria e semantizzerò così la maturità come quella flessibilità nel "tenere", ovvero quell'equilibrata apertura intellettuale capace di rispondere alle diverse situazioni mantenendo un centro focale come orizzonte di senso.

## 2. La παιδεία tradizionale e il modello educativo platonico

La formazione dei giovani, volta all'inserimento nella vita pubblica, è l'obiettivo centrale della παιδεία classica. Per i Greci, infatti, la formazione dei giovani aristocratici significava accompagnamento alla vita adulta – alla maturità –, momento nel quale avrebbero contribuito alla vita della πόλις. Nella sua monumentale opera<sup>4</sup>, Werner Jaeger, ripercorrendo i modelli educativi da Omero a Demostene, passando per Platone, evidenzia non solo la dimensione dinamica e pratica della formazione ma anche il fatto che la παιδεία vada intesa come quel processo di formazione culturale volto allo sviluppo armonioso del discente, quello cioè che i latini chiameranno *humanitas*. Essa dunque dev'essere il compito supremo dell'essere umano, essendo l'apprendimento, come evidenziato da Pindaro<sup>5</sup>, la pratica nella quale l'uomo diventa ciò che è. L'idea di sviluppo è centrale per la nozione di maturità, dal momento che essa viene intesa come il culmine del processo di formazione, dimensione nella quale il discente pienamente realizza le proprie potenzialità, momento in cui sviluppa le ἀρεταί come eccellenze.

La παιδεραστία, una delle più eminenti istituzioni educative greche, sancisce i termini del rapporto formativo tra giovane discente e adulto maestro, secondo la temporalità della maturazione sessuale del giovane. Nel momento in cui il giovane presentava i primi segni della barba, infatti, la relazione doveva concludersi, presupponendo dunque che il compito educativo fosse compiuto con l'avvento della maturità sessuale. La formazione avveniva infatti attraverso una relazione di tipo erotico-sessuale tra l'ἐρώμενος, il giovane amato, e l'ἐραστής, l'adulto amante che doveva introdurre il giovane alla dimensione sociale e politica della πόλις<sup>6</sup>.

La παιδεία filosofica di Platone contrasterà il modello paiderastico tradiziona-

<sup>4</sup> W. Jaeger, *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*, de Gruyter, Berlin 1955 [1933], ed. it. *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, Bompiani, Milano 2003 [1959].

<sup>5</sup> γένοι' οἷος ἐσοί μαθών, Pindaro, *Pitica* 2, 72.

<sup>6</sup> Il binomio amato-amante è stato proposto da Kenneth Dover per spiegare il modello della παιδεραστία greca. K. Dover, *Greek Homosexuality*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1989 [1978], ed. it. *L'omosessualità nella Grecia antica*, Einaudi, Torino 1985.

le, evidenziando non solo che la maturità intellettuale non potesse coincidere con la maturità sessuale, ma anche capovolgendo il rapporto tra giovane e adulto, sostenendo cioè che è il giovane che è nel processo di apprendimento a dover svolgere il ruolo dell'amante e direzionando la tensione erotica verso un più nobile oggetto, il sapere.

La relazione tra Socrate e Alcibiade è esemplare di questo nuovo modello paideutico che si fonda in una trasformazione della παιδεραστία tradizionale e ci permette di cogliere alcuni tratti del modello educativo platonico che sono funzionali per la nostra ricerca in merito alla nozione di maturità intellettuale. Innanzitutto, come nel modello tradizionale, l'educazione è volta alla formazione politica dei giovani. L'educazione tradizionale però, secondo Platone, non è in grado di fare questo e così Alcibiade, condotto da Socrate, dovrebbe dedicarsi alla filosofia prima di intraprendere la carriera politica. Platone infatti fonda nell'educazione filosofica il metodo corretto per condurre i giovani alla maturità intellettuale, descrivendo in primo luogo Socrate come maestro, e la dialogica come via per la maieutica, e successivamente, con l'istituzione dell'Accademia e la scrittura della *Repubblica*, ancorando ancor più l'educazione al sapere. Nelle *Leggi*, inoltre, con l'istituzione del Collegio notturno, sancisce la relazione tra giovani e vecchi all'interno di un paradigma di apprendistato nell'arte politica<sup>7</sup>. Come per la παιδεραστία la dimensione erotica avrà un ruolo centrale nella παιδεία platonica, ma essa sarà direzionata al desiderio del sapere, che spinge quindi il filosofo amante a sviluppare le capacità per cogliere il vero.

L'età non è condizione sufficiente per la maturità intellettuale – questo non riguarda solo i giovani che hanno raggiunto la maturità sessuale ma anche gli adulti e gli anziani<sup>8</sup>. Con questa tesi Platone metteva sotto accusa la nozione tradizionale per la quale la vecchiaia *per se* fosse indice di saggezza, proponendo invece che solo con la giusta formazione si potesse divenire saggi<sup>9</sup>. Come ha sostenuto Julius Stenzel<sup>10</sup>, per Platone l'efficacia educativa si testava nella vita sociale, ov-

<sup>7</sup> In L. Candiotta, *The role of old interlocutors in Plato's dialogue. A new philosophical meaning of old age*, "Symbolae Philologorum Posnaniensium Graecae et Latinae", XXIV/2, 2014, pp. 15-24, ho analizzato nello specifico la relazione educativa tra anziani e giovani nel Consiglio Notturmo, sostenendo, sulla scorta dell'interpretazione delle *Leggi* fornita da Luc Brisson, che l'anziano fosse divino perché filosofo. Cf. L. Brisson, *Ethics and Politics in Plato's Laws*, "Oxford Studies in Ancient Philosophy", 28, 2015, pp. 93-121.

<sup>8</sup> Come sosterrà successivamente Epicuro nella *Lettera a Meneceo*, sempre si deve filosofare, da giovani e da vecchi, per essere felici, saldando così l'innovazione platonica in seno alla παιδεία all'eudaimonismo classico.

<sup>9</sup> Esemplare della critica platonica e del nuovo modello da lui proposto, sulla scorta di Socrate, il passo 188 a5-c1 del *Lachete*: «Perché mi fa piacere, o Lisimaco, stare con lui e non credo che sia affatto male che ci sia richiamato alla mente che siamo vissuti e viviamo non bene, che anzi è forza maggiore che si sia più attenti per l'avvenire, se si subisce questo esame e se secondo il detto di Solone si vuole e si ritiene giusto imparare fino all'ultimo giorno di vita, senza credere che la vecchiaia da sola porti il senno. Per quanto dunque sta a me, non m'è affatto insolito, né d'altra parte invisio il passare sotto il vaglio di Socrate, ch'anzi già da tempo sentivo che, con Socrate presente, il discorso non sarebbe stato più sui ragazzi, ma su noi stessi».

<sup>10</sup> J. Stenzel, *Platon der Erzieher*, F. Meiner, Leipzig 1928, trad. it. *Platone educatore*, Laterza, Bari

vero nella costituzione di una πόλις riformata, retta dal principio di giustizia e la sua grande scommessa fu quella d'individuare nella filosofia come conversione dell'anima<sup>11</sup> la vera παιδεία.

La maturità intellettuale si raggiungerebbe dunque mutando la direzione dello sguardo, in un "rito di passaggio" dal sensibile all'intelligibile, in un potenziamento della conoscenza intelligibile che implica la morte del livello precedente di conoscenza sensibile. Nel modello platonico della conoscenza, il modello evolutivo che conduce alla maturazione presenta al suo interno una lacerazione, un momento tragico di recisione con ciò che c'era prima che permette la nascita del nuovo. Questo momento di incontro con la negatività è dato dagli stati aporetici nel metodo elentico socratico<sup>12</sup>, dalle doglie del parto nella maieutica<sup>13</sup>, e dal passaggio dal piano doxastico a quello dianoetico nella dialettica. Questo passaggio per il negativo per raggiungere la maturità intellettuale ricalca in maniera estremamente interessante ciò che erano i riti di passaggio, l'attraversamento del limite come prova da superare. Platone, infatti, nel proporre un nuovo modello di maturità intellettuale non critica semplicemente la tradizione, ma compie un processo riformatore come modificazione dall'interno dei paradigmi culturali dell'epoca. In questo caso, il rito di passaggio che sancisce l'accesso alla maturità non sarà più scandito dai ritmi della sessualità, ma da quello dei processi cognitivi all'interno di un'educazione filosofica che presenteranno dunque dei tratti trasfigurati degli stessi processi sessuali.

Bisogna però fare un importante distinguo: un conto è la maturità di corpo e mente – come potenza generativa – dei guardiani, indicata nel V libro della *Repubblica*, e un conto è il potenziamento della visione noetica. Quest'ultima, il culmine dell'epistemologia platonica, non avviene con l'ἀκμῆ, ma nella fase successiva di discesa (τῆς ἀκμῆς λήγειν, *Symp.* 219a). Questo accade perché secondo Platone la capacità noetica si potenzia quando l'anima non è più preda dei sensi – come nella vecchiaia e successivamente nell'anima disincarnata. In questo modo Platone si allinea alla tradizione, evidenziando cioè come la vecchiaia – pur non essendo condizione sufficiente – sia una condizione necessaria per l'attingimento della conoscenza noetica. Al contempo evidenzia come la maturità intellettuale non sia appannaggio solo dei pochi filosofi che avranno accesso alla visione no-

1966.

<sup>11</sup> Questo tema è centrale nella *Repubblica* e viene raffigurato nel mito della caverna con l'immagine del prigioniero che si alza e cammina, mutando la direzione dello sguardo, dal fondo della caverna all'esterno. Per una proposta teoretica che enfatizza il significato conoscitivo della conversione come riorientamento, cfr. G. Cusinato, *Periagoge. Teoria della singolarità e filosofia come cura del desiderio*, QuiEdit, Verona 2014.

<sup>12</sup> Su questi momenti riconosciuti come componenti di un processo epistemico tornerò nella quarta sezione.

<sup>13</sup> Un discorso a parte andrebbe fatto per la maieutica come metodo epistemico perché essa mette in scacco il modello della conoscenza come temporalità produttiva. Mi permetto quindi di rinviare a un mio precedente lavoro in merito, L. Candiotti, *Nous e phren: conoscenza intellettuale, razionalità discorsiva e saggezza erotica in Socrate e Platone*, "Methodos", 16/2016: La notion d'Intelligence (NOUS-NOEIN) dans la Grèce antique. De Homère au Platonisme, ed. F. Stella.

etica, ma come essa debba essere promossa, attraverso corrette pratiche educative, nei cittadini.

La fase calante dopo il picco dell' *ἀκμή* illumina anche un altro importante aspetto del modello educativo platonico, ovvero quello secondo cui i maestri debbano essere o gli anziani (come nel caso del collegio notturno) o coloro che non generano più, ovvero che sono sterili come Socrate. La maturità intellettuale – trasfigurazione della maturità sessuale – coincide dunque con la generazione dialogica e dialettica della conoscenza, e non con altre importanti funzioni che sono appannaggio di altre fasi della vita, quali la diffusione della conoscenza ad altri, in termini di magistero, o la visione estatica delle idee.

### 3. La pluralità dei culmini e lo sviluppo delle virtù

Il modello proposto da Aristotele permette di comprendere nel dettaglio lo sviluppo temporale delle virtù in connessione con l'educazione morale. Per Aristotele è possibile insegnare a un bambino un sapere tecnico come il calcolo, ma per addestrare alle virtù, in primo luogo quelle morali, è necessario che egli abbia prima sviluppato un abito giusto, attraverso l'imitazione e la reiterazione di azioni giuste e solo successivamente potrà iniziare a cercare di riconoscere le azioni morali e a comprenderle<sup>14</sup>. Questo modello evidenzia come la *παιδεία* fosse una formazione integrale del carattere e mi permette d'intendere la maturità intellettuale come quel momento in cui gli agenti iniziano a comprendere le disposizioni morali che hanno sviluppato attraverso l'imitazione degli esempi di eccellenza morale nella società. La funzione formativa dell'*exemplar* sarà valorizzata nell'ellenismo greco e romano, penso specialmente alla funzione dell'ideale del saggio nello stoicismo o all'uomo virtuoso come testimone dei propri pensieri nell'epicureismo, ma è interessante riconoscere come anche oggi, nella letteratura dedicata all'educazione alle virtù sulla quale tornerò nella prossima sezione<sup>15</sup>, essa sia estremamente valorizzata.

Anche in Aristotele la maturità in generale, e non solo come maturità intellettuale, si compie all'interno di un arco evolutivo e corrisponde al momento della generazione. Un animale è infatti maturo quando può generare e diffondere il suo seme. Anche nella metafisica, pur non istituendo Aristotele questo legame, è possibile cogliere questo paradigma: la maturità infatti si dà quando la sostanza è realizzata, nel passaggio dalla potenza all'atto, nel fiorire della potenzialità, quando ad esempio l'uomo diventa un essere razionale, essendo la razionalità la

<sup>14</sup> Nel primo libro dell'*Etica Nicomachea*, ad esempio, Aristotele sostiene che il lettore della sua opera, dedicata appunto alla morale, non potrà essere un bambino perché ancora troppo inesperto sul tema. Cf. 1094b28-1095b8. Questi argomenti verranno ripresi nel libro decimo, cfr. 1179b25-sg.

<sup>15</sup> J. Baehr, *Intellectual Virtues and Education*, Routledge, London 2016. In particolare sull'esemplarismo: L. Zagzebski, "Moral exemplars in theory and practice", *Theory and Research in Education* 11/2 (2013), pp. 193-206.



sua attività caratterizzante, o funzione propria (ἔργον)<sup>16</sup>. Al cosiddetto “*function argument*” sono state mosse numerose obiezioni. Tuttavia ritengo, d’accordo con Christine Korsgaard<sup>17</sup>, che esso adeguatamente dimostri che la funzione propria di un agente sia il modo specifico e ottimale attraverso cui un agente fa ciò che fa, la sua virtù. In questo senso, se intendiamo la maturità come il compiere nel modo appropriato la funzione propria da parte di un agente, in una determinata fase di sviluppo, allora essa coincide con la sua virtù. La virtù è infatti quella qualità che permette di svolgere bene la propria funzione e la maturità intellettuale è quel tratto del carattere che permette di svolgere bene i propri compiti cognitivi<sup>18</sup>.

Bisogna ricordare, però, che lo sviluppo delle virtù, pur seguendo un paradigma evolucionistico, non avviene per natura ma all’interno di una pratica educativa, attraverso l’esercizio volto allo sviluppo di una seconda natura<sup>19</sup>. Vi è cioè un nesso preciso tra sviluppo, natura ed educazione che evidenzia come sia nella natura dell’essere umano la disponibilità di essere educati per sviluppare le virtù.

Differentemente da Platone, in ogni fase dello sviluppo è possibile cogliere un culmine del processo, nel passaggio dalla potenza all’atto, da intendere come raggiungimento della maturità per quella particolare fase. Ad esempio, il momento in cui un giovane inizia a costruire la propria φρόνησις è un guadagno importante che deve essere inteso come il culmine per il giovane. Questo momento non è il culmine nell’arco dell’intera vita bensì esso è, all’interno di un processo temporale volto alla virtù, una pietra miliare che va colta come culmine per quella particolare fase dello sviluppo. Quello che emerge dal modello aristotelico, dunque, è che in un processo educativo devono essere riconosciuti diversi punti di svolta e diverse eccellenze per ogni fase. Le virtù come eccellenze del carattere possono quindi essere riconosciute come altrettante e plurali caratterizzazioni della maturità<sup>20</sup> in Aristotele.

<sup>16</sup> Aristotele, *Eth. Nic.* I.7.

<sup>17</sup> Christine M. Korsgaard, *The Constitution of Agency. Essays on Practical Reason and Moral Psychology*, Oxford University Press, Oxford 2008, capitolo secondo.

<sup>18</sup> Per uno sviluppo della tesi sulla maturità come virtù, in riferimento all’epistemologia della virtù, cfr. la sezione quinta.

<sup>19</sup> I. Vasiliou, *The Role of Good Upbringing in Aristotle’s Ethics*, “Philosophy and Phenomenological Research”, 56/4 (1996), pp. 771-797, in particolare per questo tema le pagine 777-781. Secondo John McDowell (*Mind and World*, Harvard University Press, Cambridge [MA] 1994, p. 84, ed. it *Mente e mondo*, Einaudi, Torino 1999) la nozione di seconda natura dovrebbe essere applicata non solo per spiegare la formazione in ambito etico, ma anche in quello intellettuale. Questa osservazione è significativa per la ricerca qui condotta ed è collegato alla posizione che qui assumo in merito alla distinzione tra virtù morali e virtù intellettuali (cf. la nota successiva).

<sup>20</sup> Come è noto, Aristotele distingue tra virtù morali e virtù intellettuali. Questa distinzione che ha animato molti dibattiti non solo tra gli specialisti di Aristotele ma anche in seno alla *virtue epistemology*, disciplina che si rifà a Aristotele, pur non esclusivamente, per quanto riguarda la nozione di virtù, e che pur tuttavia propone delle importanti modifiche rispetto al modello dello Stagirita – ad esempio passando dalla nozione di “facoltà” a quella di “tratti del carattere” –, non è centrale per la trattazione che qui sto conducendo. Distinzione non centrale perché sia per quanto riguarda lo sviluppo delle virtù morali che per quelle intellettuali viene richiesta un’attività razionale – sia

Le virtù non si sviluppano in solitudine. Il meccanismo dell'imitazione che ho richiamato all'inizio di questa sezione e la nozione stessa di ἐργον richiedono la presenza degli altri (*Eth. Nic.* IX.9): è notevole, ad esempio, che Aristotele avesse previsto l'istituzione di un sistema educativo pubblico per tutti i cittadini (*Pol.* VII-VIII) e lo ritenesse funzionale, come Platone, per il ruolo civico e politico che i cittadini avrebbero svolto nella città, nei termini di presa di decisione nelle assemblee pubbliche o nello stesso svolgimento di funzioni pubbliche. Richiamo qui questo tema perché pone chiaramente in evidenza come l'attingimento della maturità, nel senso di comprensione della propria moralità – o delle diverse maturità nelle diverse fasi dello sviluppo – sia inteso come la finalità stessa della παιδεία come pratica culturale, sociale e politica, che porterà il soggetto non solo ad agire giustamente ma anche ad essere felice, essendo la virtù la realizzazione della propria eccellenza.

#### 4. La maturità come virtù

Vorrei qui compiere un ulteriore passo e sostenere che, se la maturità rappresenta l'ἄκμῃ in una fase di sviluppo, e se la virtù dev'essere intesa come il culmine o l'eccellenza del carattere, allora la maturità è essa stessa una virtù. Sostengo cioè non solo che la maturità produca la virtù, ma anche che essa stessa possa essere intesa come una disposizione virtuosa, come una modalità dell'agire virtuoso. In questo senso la maturità diviene una modalità, come quando si dice "X ha agito in maniera matura", intendendo che X ha agito, a seconda di come si semantizza la maturità, in maniera appropriata, corretta, razionale, rispettosa, moderata, giudiziosa. Per compiere questo passo ho bisogno degli strumenti contemporanei dell'epistemologia della virtù, preposti a individuare i tratti del carattere che un agente epistemico deve possedere per svolgere determinate funzioni cognitive, nel nostro caso pensare e agire in maniera matura. Mi riferisco in particolare alla tesi di Robert Roberts e Jay Woods<sup>21</sup> secondo la quale quando si sostiene che una facoltà sia matura ciò significhi che si è sviluppata la disposizione per utilizzare correttamente una determinata funzione. In questa accezione notiamo come la maturità sia una disposizione dell'agire virtuoso, una sua caratteristica intrinseca e come la maturità di una facoltà implichi quindi anche un agire.

Ritengo inoltre che la loro definizione di "fermezza intellettuale"<sup>22</sup> possa essere equiparata a ciò che nello specifico intendo con "maturità intellettuale" e che

essa pratica o teoretica –, ed è appunto in essa che per me è importante riconoscere le fasi di maturità. Propongo quindi, per le finalità specifiche di questo testo, d'intendere in maniera ampia la nozione di virtù – comprendendo dunque assieme le virtù intellettuali e le virtù morali – sulla scia di Linda Zagzebski, *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge University Press, Cambridge 1996.

<sup>21</sup> R. C. Roberts, J. Wood, *Proper function, emotion, and virtues of the intellect*, "Faith and Philosophy", 21/2004, pp. 3-24.

<sup>22</sup> R. C. Roberts, J. Wood, *Intellectual Virtues. An Essay in Regulative Epistemology*, Oxford University Press, Oxford, 2007, cap. 7.



il guadagno che proviene dalla sua adozione, rispetto a quanto abbiamo già visto in merito alla παιδεία platonica e aristotelica, sia il dettagliare le caratteristiche che devono essere possedute dall'agente epistemico per essere definito maturo. La fermezza intellettuale è definita come la flessibilità nei confronti del "tenere". Per "tenere" s'intende il difendere una prospettiva perché ritenuta un bene intellettuale. Al contempo, però, c'è il rischio che il "tenere" divenga dogmatismo o conservatorismo, quando cioè si è incapaci di mettere in discussione le proprie posizioni perché si è troppo "attaccati" a esse, disposizioni che prendono il sopravvento rispetto a ciò che dovrebbe muovere la giusta deliberazione, e dunque si fallisce nel rispondere ai cambiamenti in maniera adeguata rispetto alla situazione. La flessibilità nel "tenere" è ciò che permette un equilibrio dinamico nella fermezza. Questa forma di stabilità intellettuale, quindi, non s'identifica con la rigidità ma con la giusta flessibilità richiesta per essere aperti al cambiamento e al contempo non perdere l'equilibrio. Specifiche pratiche intellettuali come la ricerca e il dialogo richiedono costitutivamente una disponibilità al cambiamento come risorsa per ottenere nuova conoscenza.

La flessibilità, da intendere dunque come quella capacità di essere disponibili nei confronti della situazione e dell'altro, e del saper riconoscere quando è meglio cambiare e quando invece è meglio "tenere", può essere efficacemente intesa come un'apertura critica e riflessiva al mondo dell'altro, intesa da Miranda Fricker<sup>23</sup> come una virtù che va coltivata opportunamente per quei contesti nei quali dipendiamo costitutivamente dalla testimonianza degli altri, come i contesti epistemici collettivi. L'acquisizione della conoscenza molto spesso in filosofia non è data dall'attingimento di nuove informazioni ma da una riconfigurazione del modo di concepire un determinato fenomeno; questa riconfigurazione molto spesso è resa possibile dalla dimensione sociale della cognizione<sup>24</sup>. La novità emergente, richiesta in ogni processo di apprendimento, si determina come una trasformazione cognitiva. Questo processo non è dunque in contrasto con la maturità come fermezza perché è garantito dalla sua flessibilità. L'antitesi tra la maturità e la ricerca, come dipinta da alcuni stereotipi giovanilistici, in realtà è una forma di complementarità, dove la maturità, come virtù dell'intelletto, è una condizione che assicura il successo della ricerca e la ricerca, di converso, intesa

<sup>23</sup> M. Fricker, *Epistemic injustice and a role for virtue in the politics of knowing*, in M. Brady, D. Pritchard, *Moral & Epistemic Virtues*, Blackwell Publishing, Malden (MA), 2003, pp. 139-158, pp. 154-157.

<sup>24</sup> La dimensione sociale della cognizione evidenzia quanto sia centrale considerare il ruolo cognitivo svolto dall'ambiente nella formazione della virtù. La formazione della virtù cioè richiede, come ho avuto modo di richiamare nelle sezioni precedenti in merito al modello paideutico platonico e aristotelico, una dimensione collettiva non solo per l'applicazione ma anche per la generazione delle virtù. Heather Battaly (*Developing virtue and rehabilitating vice: Worries about self-cultivation and self-reform*, "Journal of Moral Education", 45/2 (2016), pp. 207-222) ha così criticato quei modelli, appartenenti alla stessa epistemologia della virtù, che si sono fatti promotori della "self-cultivation", sostenendo invece che l'ambiente esterno sia un ingrediente chiave non solo per la formazione alla virtù, ma anche al vizio.

dal punto di vista dello sviluppo cognitivo, e quindi diacronicamente, è ciò che permette di realizzare, e successivamente esercitare, la maturità.

Ciò che permette alla maturità di mantenere l'equilibrio nelle diverse situazioni, essendo disponibile al cambiamento e flessibile nelle scelte, è il possedere un centro focale come orizzonte di senso. Nel lessico dell'epistemologia della virtù, questo significa sostenere che è nell'orientamento del soggetto conoscente alla verità<sup>25</sup> e nel suo possesso di determinate virtù intellettuali, come caratteristiche del carattere, che va valutato l'attingimento del sapere. Il conoscere, in questi termini, non è un mero prodotto estrinseco all'agente epistemico ma è la sua espressione o atto proprio – il raggiungimento della sua maturità intellettuale<sup>26</sup>. Inoltre, se le credenze sono un tipo d'impegno nei confronti della verità, le credenze della persona matura si orienteranno secondo quei tratti di saldezza e razionalità che già Parmenide o Platone ascrivevano alla verità. La verità è matura, ben rotonda direbbe l'eleate, quando ha un cuore che non trema<sup>27</sup> e una dimostrazione è salda quando è fissa e incatenata con ragioni di ferro e adamanto<sup>28</sup>. Essa svolge quindi una funzione regolativa per l'agente epistemico. Queste immagini, che potrebbero apparire antitetiche rispetto a quanto ho rilevato in merito alla flessibilità, si coniugano invece, nel modello platonico e aristotelico, con un riconoscimento del valore epistemico dei dubbi e degli stati aporetici, essendo essi dei componenti di un progresso scientifico inquadrato secondo i dettami della verità<sup>29</sup>. Questi stati che contrastano il dogmatismo non conducono necessariamente a un esito scettico se sono cioè iscritti nell'orizzonte della motivazione nei confronti del sapere, all'interno di un processo inteso come miglioramento continuo. Nel metodo scientifico, dunque – penso ad esempio al modello proposto da Thomas Kuhn<sup>30</sup> –, la fermezza si coniuga con la tenacia e il coraggio

<sup>25</sup> Ernest Sosa (*For the love of truth?*, in A. Fairweather, L. Zagzebski, *Virtue Epistemology. Essays on Epistemic Virtue and Responsibility*, Oxford University Press, Oxford 2001, pp. 49-62) ha evidenziato che nell'amore per la verità ciò a cui si dà valore non è l'essere vero della verità ma la capacità di ottenerla, dal momento che è il suo possesso ad essere funzionale al successo epistemico. È la conoscenza ciò a cui si attribuisce valore, intesa come possesso di credenze vere, non la verità di per sé. Questo modello che contrasta la concezione classica aristotelica dell'amore disinteressato per il sapere è volto a evidenziare la finalità pratica della conoscenza e ben si adatta a una visione della maturità intellettuale come virtù. Essa però acquisisce significatività anche nel modello classico di maturità intellettuale come culmine in un processo di sviluppo paideutico perché evidenzia come la formazione del carattere – nelle sue componenti etiche e intellettuali –, sia volta alla saggezza, ovvero a quel sapere pratico che è l'azione virtuosa.

<sup>26</sup> L. Zagzebski, *The search for the source of epistemic good*, in M. Brady, D. Pritchard, *Moral & Epistemic Virtues*, cit., pp. 13-28, p. 16; L. Zagzebski, *Must knowers be agents?*, in A. Fairweather, L. Zagzebski, *Virtue Epistemology. Essays on Epistemic Virtue and Responsibility*, cit., pp. 142-157, pp. 151-155. Configurando il conoscere nell'agire, acquisisce significanza anche la nozione di "responsabilità epistemica" che è centrale per il modello centrato sul carattere dell'epistemologia della virtù (*character-based virtue epistemology*).

<sup>27</sup> DK 28-B 1, v. 29.

<sup>28</sup> Platone, *Gorgia* 509a.

<sup>29</sup> Aristotele, *Metafisica* B 995a24-34.

<sup>30</sup> T. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago 1962, trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 2009 [1969].

intellettuale<sup>31</sup> di investigare proprio le anomalie, quei punti che creano problemi, quei nodi da sciogliere o spiegare per sviluppare un cambiamento di paradigma. Il cambiamento di paradigma, in questo caso, è proprio ciò che permette quella trasformazione cognitiva che è cifra del successo epistemico.

Caratterizzare la maturità come una flessibilità nella tenuta permette quindi, in termini aristotelici, d'identificarla con il giusto mezzo tra i due estremi di dogmatismo e scetticismo. Da un punto di vista simbolico il dogmatismo può essere equiparato a un conservatorismo tipico della vecchiaia e lo scetticismo, al contrario, alla provocazione tipica della giovinezza. La maturità come fermezza flessibile è quindi quell'età di mezzo dell'intelletto, che permette una forma di saggezza pratica in grado di pensare, decidere e agire nella situazione. Per fare questo è necessario che la fermezza sia posseduta dall'agente come tratto del carattere – solo in questo modo l'agente saprà utilizzarla nel momento e nel luogo opportuno, adattandola alle richieste specifiche poste dalla situazione – e che si incarni in una specifica modalità del pensare e dell'agire. Come tratto del carattere essa è una sua forza, una sua capacità, una modalità che supporta il successo epistemico inteso come fiorire virtuoso.

## 5. Conclusione

Nel corso della trattazione ho sottolineato come lo sviluppo delle virtù sia appannaggio dell'educazione. La fermezza/maturità che nell'ultima sezione ho definito come tratto del carattere e come disposizione all'azione matura non deve essere però intesa come qualcosa che si possiede per natura – se non come tendenza – ma come una capacità che si acquisisce in un percorso formativo, come appunto una maturità che si sviluppa e che deve al contempo essere costantemente nutrita, raffinata ed esercitata assieme ad altre virtù affinché rimanga tale. Il contrario della fermezza è infatti la flaccidità. Il modello di riferimento che soggiace alla coppia fermezza/flaccidità è dunque quello della tonicità e debolezza muscolare ed esso si coniuga con il modello evolutivo preposto alla παιδεία. Da un punto di vista simbolico, infatti, l'esercizio del corpo per ottenere la tonicità dei muscoli e, in termini generali, la salute dell'organismo, richiama il valore dell'educazione come sviluppo per l'attingimento della maturità e della "salute intellettuale". La maturità appare dunque come quella fase di massima tonicità, salute e forza nella vita di un organismo che permette pertanto di dare frutto,

<sup>31</sup> Jason Baehr (*The Inquiring Mind. On Intellectual Virtues & Virtue Epistemology*, Oxford University Press, New York 2011, capp. 8 e 9) ha evidenziato il nesso che sussiste tra il coraggio intellettuale e la disponibilità all'apertura, che ho già indicato essere una caratterizzazione della flessibilità nel "tenere". A mio parere questa connessione tra la disponibilità a rivedere la propria prospettiva (l'apertura) e la persistenza in e per essa (coraggio) è centrale per mantenere l'equilibrio tra la flessibilità e la tenuta. In particolare, il merito al coraggio intellettuale, essa permette di evitare una forma di cieca caparbia, incapace cioè di riconoscere le trasformazioni richieste per il successo epistemico.

ovvero, dal punto di vista della maturità intellettuale, produrre conoscenza. Non solo, la flessibilità nell'articolazione può rappresentare la plasticità richiesta dal processo educativo, ovvero la disponibilità alla trasformazione, riproponendo così quanto abbiamo già visto in merito all'equilibrio dinamico e al non intendere la fermezza come immobilità.

Lo sviluppo biologico/sexuale e lo sviluppo intellettuale, come è stato chiarito analizzando le fasi temporali dell'ἄκμῃ nel modello platonico e la formazione della seconda natura nel modello aristotelico, non possono venire sovrapposti. Ciò nonostante, intriganti analogie si pongono nella semantizzazione della maturità intellettuale, non solo per quanto riguarda la nozione di produzione come sviluppo ed evoluzione, ma anche per spiegare la stessa natura virtuosa della maturità e per questo ritengo, come spero di aver sufficientemente evidenziato, che sia centrale comprendere la maturità intellettuale come culmine all'interno di un processo paideutico di sviluppo di virtù.